

LA GRAPHIE (III)

Paul-Luc MÉDARD

Écrire c'est aussi et le plus souvent encore, un acte manuel consistant à tracer des lettres. Cela s'apprend. Après avoir fait état des pratiques sociales (A.L. n°45, mars 94, p.72) et décrit les procédures "expertes" de l'écriture (A.L. n°46, juin 94, p.40), Paul-Luc Médard dans ce troisième article brosse un historique des modes d'enseignement de l'écriture, montre combien elles sont très dépendantes des théories psycho-pédagogiques dominantes et s'interroge sur le devenir "du geste et de la trace".

Quel voyageur pédagogique n'a jamais vécu cette expérience extraordinaire consistant à franchir la frontière de l'école élémentaire vers l'école maternelle sans ressentir comme un choc de culture ? La première vit au rythme d'un temps monotone, scandé par l'enchaînement minuté de séquences toutes à peu près semblables. Dans l'autre, le fourmillement est la règle... laissant le visiteur hébété devant une telle débauche d'activité. Le contraste est à peu près aussi fort pour ce qui est de l'enseignement de la graphie : l'école élémentaire se caractérise par une grande pauvreté de pratiques, le seul exercice en vigueur consistant à recopier sur un cahier "réglé Séyès" la lettre ou le mot que le maître a pris soin d'écrire auparavant en rouge contre la marge. À l'école maternelle, on observe en revanche une multitude d'activités qui vont du remplissage de formes par des "graphismes" multicolores à la peinture de signes géants sur des supports muraux, en passant par des jeux de latéralisation ou de motricité fine, autant d'exercices si divers, si différents que les principes organisateurs peuvent échapper à la compréhension.

Pourquoi existe-t-il une telle diversité à l'école maternelle quand, dans le même temps, l'école élémentaire reflète une quasi-homogénéité des pratiques ? On peut se demander si ce qui différencie l'enseignement de la graphie entre l'élémentaire et la maternelle ne repose pas sur l'existence de matrices disciplinaires¹ distinctes, la première s'ancrant d'abord dans l'écrit perçu comme un code, la seconde renvoyant explicitement au monde du dessin. Pour tenter d'expliquer ces contrastes, je m'appuierai sur une analyse de l'évolution des pratiques scolaires qu'on pourrait rapprocher de ce que Michel Develay (encore lui) nomme épistémologie scolaire. Cette "*réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats scolaires*"², devrait permettre de démêler quelque peu les fils embrouillés d'un enseignement et de révéler au grand jour les logiques qui sous-tendent ce patchwork pédagogique

À l'école élémentaire : de la forme au sens

L'évolution pédagogique de l'enseignement de la graphie à l'école élémentaire montre davantage une érosion des pratiques premières que l'apparition de nouvelles méthodes. Si on compare les méthodes pédagogiques en vigueur au début du siècle, on s'aperçoit qu'elles ont relativement peu changé. Les supports n'ont pas évolué : cahier et réglures Séyès restent la plupart du temps de rigueur et l'activité principale d'enseignement repose toujours sur la copie linéaire de lettres et de mots. Par contre, force est de constater que le niveau de maîtrise visé a considérablement évolué à la baisse. Les outils sont devenus beaucoup moins complexes à mettre en œuvre : il est beaucoup plus aisé d'utiliser les stylos modernes, qu'ils soient à bille, au feutre ou à l'encre que les plumes traditionnelles. Dans le même temps, l'exigence de qualité finale est moins forte : le but de

¹ À la suite de T.S. Kuhn dans la seconde édition de *La structure des révolutions scientifiques*, Michel Develay nomme "*matrice disciplinaire*" le "*principe d'intelligibilité d'une discipline donnée*" qui constitue le fondement de cette discipline, son essence. Il montre dans *De l'apprentissage à l'enseignement* (ESF 92) que les matrices disciplinaires évoluent sous différentes influences au point de changer leur principe de cohérence et d'intelligibilité.

² op.cit

l'exercice d'écriture n'est plus d'approcher une perfection d'ordre esthétique, mais d'inculquer des normes mécanisables, standardisées. L'enseignement de la graphie est aujourd'hui loin de la recherche d'un certain esprit de finesse propre à la calligraphie d'hier.

J'ai montré³ que toute l'ambiguïté de l'enseignement de l'écriture repose sur le fait qu'elle s'origine dans deux univers distincts : le monde de l'écrit et le monde du dessin. Toute écriture manuscrite utilise des signes arbitraires qui sont le propre de l'écrit, mais n'est rendue possible que par un acte graphique qui renvoie bien au "dessin" d'une lettre. Une analyse historique, fondée sur l'évolution d'une part des pratiques d'enseignement et de l'autre des Instructions Officielles, montre clairement une modification du cadre de référence de l'enseignement de la graphie. Alors qu'au début du siècle, elle représentait d'abord un exercice de contention visant à travers l'appropriation d'une norme l'émergence d'une esthétique, elle est peu à peu devenue un simple outil au service de la production écrite normalisée.

Ce changement de matrice disciplinaire s'origine dans les vifs débats qui ont agité le Landerneau pédagogique au moment du remplacement de la plume pour le stylo à bille. Pour les "purs" de la laïque, il y avait plus qu'un symbole dans ce changement d'outil : l'abandon de la plume Sergent Major marquait la fin d'une certaine idée de l'école gratuite - au sens psychologique - dont ils avaient du mal à faire le deuil. Pour les "modernes", l'introduction de la pointe Bic, outil tout terrain, facile d'emploi, manifestait l'entrée dans un autre monde, tourné davantage vers l'efficace et le rentable. Ainsi peut-on lire, à travers le changement de l'outil scolaire, un véritable changement de valeurs qui marque ce que J.-M. Derouet⁴ nomme le passage d'un principe civique à un principe économique.

L'école élémentaire a donc, en une cinquantaine d'années, changé la signification de l'enseignement graphique : au fil des années, il a peu à peu perdu sa mission d'éducation motrice et esthétique pour se voir conférer un statut d'outil au service d'une pratique sociale : l'écrit. Le sens semble donc avoir pris le pas sur la forme... même si le constat actuel montre encore que les situations authentiques d'écriture n'ont pas toute la place qu'on pourrait leur attribuer dans l'enseignement du français. On peut ainsi avoir l'impression que la qualité de l'écriture ne fait plus recette dans la considération des enseignants actuels. J'ai cependant la forte conviction qu'il n'en est rien et que l'écriture à l'école se trouve dans une situation paradoxale : si, sur le plan du discours, la qualité graphique n'est que très rarement valorisée, elle joue encore une grande place dans "l'estime des maîtres".

Aujourd'hui, on dépense moins de temps et d'énergie que par le passé dans la conduite d'activités d'écriture-copie, répondant en cela aux Instructions Officielles, beaucoup moins injonctives en la matière. Peu d'enseignants pratiquent encore des exercices systématiques au-delà du cycle 2, alors qu'autrefois on en pratiquait jusqu'au Cours Complémentaire et que d'autres pays ont conservé cette tradition (la calligraphie chinoise s'enseigne jusqu'à 18 ans) Actuellement, le savoir-graphier se jugeant presque uniquement au niveau des seules situations de copie, l'évaluation de cette compétence disparaît au cycle 3. La logique voudrait qu'à partir du moment où il n'y a plus d'enseignement systématique, il ne puisse plus y avoir jugement. Ce n'est pourtant pas ce qui se passe : tout porte à penser que l'aspect purement visuel des travaux scolaires est un "facteur d'estime" implicite des élèves. Le degré de qualité de la graphie est, à mon sens, devenu un élément de ces pédagogies invisibles dénoncées par B. Bernstein⁵, qui, parce qu'elles sont basées sur l'implicite, favorisent la promotion des élèves ayant intégré les codes culturels valorisés par l'école, le plus souvent hors de celle-ci.

À la maternelle : le graphisme émancipateur contre l'écriture carcérale

³ voir A.L. n°46, juin 94, p.40

⁴ Derouet (J.M.), *École et justice*, Métailié, 92.

⁵ Bernstein (B.), *Classes et pédagogie de l'invisible*, OCDE, 75.

Dès ses débuts, l'école maternelle a eu besoin de marquer son identité, d'identifier sa place en rompant avec la logique primaire. En cherchant à inventer une nouvelle école, d'inspiration rousseauiste, basée sur le jeu et la libre activité de l'enfant, Pauline Kergomard, initiatrice de l'école maternelle, a survalorisé les fonctions de scolarisation et de socialisation en repoussant les apprentissages, et en particulier l'écriture des lettres, aux confins de la Grande Section.

À partir de cet état de fait va pouvoir apparaître, se développer, se superposer une multitude de pratiques pédagogiques, toutes plus originales les unes que les autres, mais sans lien apparent entre elles. La notion de champ, telle que la définit P. Bourdieu⁶ explique tout à fait ce phénomène de bouillonnement pédagogique. À l'inverse du modèle élémentaire, il n'y a pas à l'intérieur de l'école maternelle de consensus, de valeurs partagées : il y a au contraire un vide à combler. Partant de là, toute nouvelle mode éducative, toute nouvelle théorie psychopédagogique s'y engouffre et tente de détrôner celle qui la précédait. En tant que champ, l'école devient "*un lieu de rapport de forces et de luttes... un lieu de changement permanent*". Les débats entre tenants des différentes influences ne se développent pas tant " selon leur propre mouvement - comme le principe d'autoréférencialité l'implique - mais à travers des conflits internes au champ. Si l'on en croit P. Bourdieu, les méthodes d'enseignement ne s'imposent pas en raison de leurs logiques internes, mais par les oppositions qui les démarquent des méthodes antérieures.

L'enseignement des lettres étant proscrit à l'école maternelle, celle-ci était contrainte d'inventer un nouveau rapport à l'écriture lui permettant d'organiser de manière originale la préparation à cet apprentissage. Pendant plus de cinquante ans, on ne parlera plus explicitement d'écriture à l'école maternelle, ce terme devenant presque tabou dans les années 70, mais peu à peu s'imposera ce qu'il est convenu d'appeler le "graphisme", activité originale issue d'une matrice disciplinaire autre que l'écriture : le dessin. Ce nouveau paradigme, plus mou et moins codifié que l'écrit allait voir se succéder et s'entremêler un ensemble de pratiques pédagogiques fortement soumises à l'air du temps.

Le graphisme : un enseignement sous influence

La justification behavioriste

Le premier mode d'enseignement de l'écriture a consisté à proposer aux jeunes élèves des activités répétitives (identiques en cela de la logique primaire) mais revêtues d'un habillage ludique et reposant sur la réalisation d'éléments simplifiés de l'écriture. C'est l'époque de l'apparition des fichiers et des manuels proposant des séries de signes graphiques à compléter (collier de perles, cannes de parapluie...). Ce mode d'apprentissage, inspiré de la plus pure tradition behavioriste, consiste à monter de manière mécanique des réponses motrices adéquates. On ne s'intéressait alors pas aux processus cognitifs, mais, comme le dit J.B. Watson " à la liaison entre une réponse et un stimulus ". Ce même modèle allait justifier une approche programmatique du simple au complexe consistant à découper a priori le savoir en unités minimales simples (barres - ronds - cannes - boucles...)

L'influence piagétienne

Dans les années 50/60, les travaux dans la mouvance piagétienne allaient, par effet de cascade, justifier la place originale de la maternelle avant l'école élémentaire. Le nouveau courant des préapprentissage consistait à préparer les enfants, de façon globale, aux enseignements ultérieurs. Transposant le concept des stades, les pédagogues allaient déterminer des étapes dans l'évolution

⁶ Bourdieu (P.), Réponses : pour une anthropologie réflexive, Seuil, 92.

des productions graphiques enfantines allant du gribouillis au tracé de lettres. La pré-écriture est alors apparue, dans une perspective développementale, comme une étape intermédiaire entre les productions premières faites de traits plus ou moins indifférenciés et l'écriture elle-même, ensemble stable aux formes fortement codifiées. Les activités qui découlèrent de cette approche ont consisté à faire réaliser tout un ensemble de formes simples (le trait, le rond, la boucle...) qui, une fois maîtrisées, permettraient ultérieurement la réalisation de formes plus élaborées (les lettres, les syllabes, les mots...). On vit alors deux scénarios se confronter : l'un dans la filiation behavioriste décrite plus haut visant l'intégration par répétition de formes imposées par la maîtresse, l'autre dans une tradition plus personnaliste invitant l'enfant à reprendre dans ses propres productions certains graphismes jugés "intéressants" par le maître et à les reproduire jusqu'à réalisation parfaite.

Un autre courant, celui de la psychomotricité, initiée à la fois par H. Wallon et le Dr Le Boulch, allait être un paradigme déterminant pour toute une période de l'école maternelle. En se fondant sur *"l'unité du physique et du mental dans le mouvement"*⁷, en cherchant à *"faciliter les apprentissages par l'intériorisation du mouvement humain"*⁸, la psychomotricité allait révéler l'importance du geste dans l'écriture. Se développèrent alors autour de ce qu'on a nommé les "pré-requis" une très grande variété d'applications visant à développer l'attention, les mémoires auditives et visuelles, à structurer le schéma corporel, la latéralité et la coordination motrice, à faciliter la perception spatiale et temporelle. Il est important de noter que ces activités sont apparues comme des conditions à l'apprentissage et non comme un développement parallèle. Dans les pratiques, on commençait toujours par enseigner le geste moteur au niveau du bras (voire du corps tout entier) avant de le faire exécuter avec feuille et crayon. Certains, par souci d'interdisciplinarité, allaient même jusqu'à inviter les enfants à courir sur des lettres géantes tracées dans la salle de motricité avant d'aller les reproduire sur une feuille de papier !

L'influence personnaliste

Dans les années 70, la référence toujours implicite à C. Rogers et à E. Mounier, les théories développementalistes de J. Piaget insistant sur l'auto-construction du sujet, mais aussi une certaine persistance de l'esprit de Mai 68 ont conduit à l'instauration d'un climat un peu euphorique au niveau de l'école maternelle. Le maître-mot était alors celui d'épanouissement, la spontanéité une règle de vie et l'expression l'essence de toute activité. C'est à cette époque que naquit le mythe de l'enfant créateur. L'enseignant ne se donnant plus le droit de juger, on assista à un véritable renversement de la relation pédagogique, l'enseignant devint "l'enseigné de l'élève" ce qui eut pour incidence de fonder le principe d'intangibilité des œuvres enfantines. Ce fut une grande période d'expression libre, de texte libre, de dessin libre... et de graphisme libre, activités qui s'imposèrent comme une dénonciation de toute tentative d'enseignement. La moindre activité proposée par un adulte, qu'elle soit frise graphique ou queue à la cerise apparut alors aux yeux de certaines inspectrices de maternelle comme une véritable atteinte à l'expression personnelle de l'enfant. Laisant les élèves choisir leurs thèmes, leurs supports et leurs outils, les enseignantes étaient persuadées de favoriser ainsi l'exercice du geste grapho-moteur qu'elles croyaient spontané... mais qui, au fond, n'avait peut-être jamais été aussi enfermé en lui-même.

L'influence socioculturelle

À cette même période, le renouvellement des personnels d'enseignement aboutit à un embourgeoisement de ses valeurs⁹ qui introduisit à l'école maternelle une culture peu présente

⁷ Boulch (Dr Le.), L'éducation et le mouvement, ESF, 70.

⁸ Wallon (H.), Les origines de la pensée chez l'enfant, PUF, 63.

⁹ Berger (I.), Les instituteurs d'une génération à l'autre, PUF, 79.

jusqu'alors où la peinture moderne avait une place de choix. L'espace graphique de la classe s'orna de formes graphiques originales provenant de divers mouvements picturaux et d'artistes emblématiques (Klee, Picasso, Miro...). Les enseignantes avaient alors la conviction que l'aménagement du cadre de vie était une condition suffisante à l'enrichissement de l'imaginaire des enfants et partant, de leurs productions graphiques. Cette théorie du bain consistant à plonger l'enfant dans la culture, se conjuguant avec la centration sur l'activité de l'enfant (autre thème repris à Piaget) contribua à créer cette image auréolée de l'École Maternelle Française, ouverte, vivante et heureuse.

L'influence cognitiviste

Les nouveaux courants de la psychologie interactionniste s'inscrivent en opposition fondamentale avec cette théorie du bain. Des auteurs tels que J.S. Bruner mais aussi L.S. Vygotsky considèrent l'enfant comme "*un chercheur de structures*" et l'adulte comme un "*médiateur de culture*". Pour ce courant, le développement est fortement conditionné par les apprentissages issus des interactions avec les adultes. L'enfant ne peut tout découvrir seul : il est important et légitime pour l'adulte de montrer, de faire et de dire devant lui ; l'apprentissage est avant tout un phénomène social. On assiste alors à un renversement du constructivisme piagétien : au lieu de considérer l'enfant comme seul bâtisseur de son développement, l'accent est mis sur l'interaction de tutelle elle-même. Cette approche questionne fortement les pratiques antérieures de l'école maternelle sur deux plans : la place du sens dans les apprentissages d'une part et le rôle du maître comme médiateur de culture.

L.S. Vygotsky a bien montré, avec le concept de zone de développement potentiel que tout apprentissage se joue deux fois : dans l'intersubjectif d'abord "*ce que l'enfant est en mesure de faire à l'aide des adultes...*" et dans l'intrasubjectif ensuite "*...il pourra l'accomplir seul demain*"¹⁰. Il y a bien là une remise en question totale de la théorie du bain : le monde des objets est inerte pour les enfants si les adultes ne se font pas des médiateurs de l'enfant à ce monde. L'écriture, parce qu'elle est un produit culturel, parce qu'elle s'ancre dans l'histoire de l'humanité, parce qu'elle est un objet social ne peut être "découverte" par l'enfant seul, ne peut se résumer à la maîtrise d'un geste mutant du dessin. L'apport des adultes est ici incontournable : il faut une éducation, un acte intentionnel de transmission. On retrouve dans les directives ministérielles des propositions allant dans ce sens : dans les derniers textes, on ne parle plus de graphisme, mais de "*reproduction de modèles, de formes et de trajectoires proposées par l'enseignant*"¹¹. Un conseil, qui apparaîtra aux yeux de certains comme une sacrilège, est même prodigué : "*la copie à main guidée permet à certains enfants de se constituer de bonnes représentations motrices*". Nous vivons là un changement important qui opère une rupture assez forte avec tout ce qui a précédé... au risque même de revenir à une logique d'enseignement qui oublie qu'au fond c'est bien toujours l'enfant qui apprend.

Mais la perspective cognitiviste illustrée par J.S. Bruner¹² fournit une autre dimension : celle de la nécessité du sens. Pour ce dernier, "*l'enfant apprend d'abord les usages du langage dans son commerce avec le monde*" ; avant de parler, il est déjà inclus dans la situation de communication par un adulte qui lui fait "*crédit du sens à l'enfant*". C'est par cet acte volontaire de l'adulte que l'enfant acquiert "*une certaine idée de ce qu'il doit faire*". La fonction de communication doit donc être première et précéder l'enseignement du code. Au niveau de l'écriture, se pose alors la question de l'antériorité du geste graphique sur la situation de communication, du code sur le symbole, du signe sur le sens. Les activités graphiques telles qu'on les pratique encore beaucoup au cycle 1 se trouvent alors remises en cause : ces pratiques pédagogiques, partant du dessin vers l'écriture, ne

¹⁰ Vygotsky (L.S.), in Bronckart et al. *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 85.

¹¹ M.E.N., *La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP, 92.

¹² Bruner (J.S.), *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 83.

seraient-elles pas des obstacles à la compréhension du système de l'écrit ? Une telle perspective porte à penser qu'un rôle essentiel de l'école maternelle consiste d'abord à construire chez les enfants une représentation des rôles et fonctions de l'écrit avant de le mettre en situation de production graphique. Ne disons-nous pas à l'AFL "*un groupe qui vit est un groupe qui lit*" ? Si cette dimension sociale de l'apprentissage est porteuse de transformations potentielles pour l'enseignement de l'écriture à la maternelle, elle n'a cependant pas encore d'influence nette, peut-être parce qu'elle remet trop brusquement en cause des paradigmes fondateurs de cette école.

On aurait certainement pu identifier d'autres influences, je pense en particulier aux courants linguistiques qui ont donné naissance dans les classes aux fameux pictogrammes et à l'étrange alfonc d'A. Martinet. Avant de conclure, j'aimerais essayer de montrer enfin comment une perspective anthropologique, présente en particulier dans les travaux de J. Goody¹³, fournit une excellente critique des activités de graphisme. Les recherches de ce dernier, ainsi que celles de J. Bottero¹⁴ sur l'histoire de l'écriture ont montré qu'elle ne s'inscrivait pas dans le prolongement du dessin, mais dans sa rupture avec lui. Et, sans prétendre montrer un parallèle entre phylogenèse et ontogenèse, on ne peut que réaffirmer cette spécificité de l'écrit, son caractère arbitraire pour dénoncer une dernière fois la pratique du graphisme comme piège épistémologique dans la constitution du savoir-écrire. Il y a un leurre de croire à une filiation du dessin vers l'écriture : une seule chose les relie, c'est le geste graphique. Et ce seul élément, qui disparaît avec la dactylographie, ne peut caractériser l'écrit. Sa spécificité est à découvrir ailleurs, dans son code et dans ses fonctions. C'est bien à ce niveau que doit porter prioritairement toute l'attention de l'école : le travail autour de la trace en découle naturellement, mais en aucun cas ne doit le précéder.

Redécouvrir le sens de la graphie

La plupart des injonctions à l'école vont vers un resserrement de l'écriture autour de la notion de sens. La graphie devient alors, au même titre que la saisie sur clavier, un simple outil au service de la production écrite. Sans nier la nécessité d'un tel recentrage, ne risque-t-on pas, en évacuant la dimension esthétique et intime de la graphie d'aboutir à une dévalorisation du geste et de la trace ? Dans le même temps, le développement de l'informatique fournit une alternative à l'écriture manuscrite. La qualité, la variété et la transformabilité de l'écriture informatique sont autant d'arguments invitant à dépasser l'écriture manuscrite. On peut alors se demander si l'envahissement progressif de l'ordinateur ne risque pas de couper l'homme du rapport esthétique à sa trace personnelle. Doit-on s'alarmer ou se résigner de cette mécanisation graphique ? Le gain fourni par la médiation informatique ne va-t-elle pas vers une certaine perte d'humanité ? La disparition (ou la standardisation) de la trace est-elle le prix à payer d'une assistance à la production textuelle ?

L'analyse des logiques scolaires maternelle et élémentaire est révélatrice de cette cassure : à la maternelle une formation de l'individu à l'esthétique - à l'élémentaire un enseignement fonctionnaliste du code. Comment alors retrouver cette double matrice grapho-motrice et sémantique de l'écriture manuscrite ? Il me semble que le fonctionnement en cycles de l'école peut être l'occasion de retrouver l'essentiel de la graphie : à la fois outil fonctionnel au service d'une pratique sociale mais aussi objet singulier d'une expression personnelle.

Paul-Luc MÉDARD

¹³ Goody (J.), *La raison graphique*, Éd. de Minuit, 77.

¹⁴ Bottero (J.), *La Mésopotamie, l'écriture et la raison des dieux*, Gallimard, 87.